

RECENZJA

P. Hobson, G. Chidambi, A. Lee, J. Meyer (2006), Foundations for self-awareness: an exploration through autism. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(2)

MAŁGORZATA STĘPIEŃ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

WPROWADZENIE

Monographs of the Society for Research in Child Development jest czasopismem publikowanym przez Blackwell Publishing, ukazującym się trzy razy w roku. W czasopiśmie tym publikowane są prace badawcze, dostarczające ważnych i nowych danych na temat zjawisk rozwojowych oraz pozwalające na integrację dotychczasowej wiedzy. Specyfika *Monographs...* polega na tym, iż każdy numer składa się z trzech części. Pierwszą część stanowi „właściwa” publikacja, składająca się z kilku rozdziałów, prezentująca podłoże teoretyczne oraz wyniki badań wraz z interpretacją. Drugą część stanowi komentarz, pisany przez niezależnych autorów. W trzeciej części autorzy publikacji odpowiadają na komentarz. Całość stanowi więc nie tylko doniesienie z badań, ale polemikę różnych badaczy, prezentujących często odmienne zaplecze teoretyczne i w różnym świetle interpretujących przedstawione wyniki badań.

Teksty ukazujące się w *Monographs...* zwykle są pisane przez autorów posiadających bogaty dorobek naukowy i będących specjalistami w danej dziedzinie. Tak samo jest w wypadku recenzowanego tekstu. Peter Hobson – główny autor – jest profesorem psychologii, specjalizującym się w zakresie psychopatologii rozwojowej i pracującym na Uniwersytecie Londyńskim oraz w Klinice Tavistock w Londynie. Jest także psychiatrą i psychoanalitykiem. Również

jego współpracownicy są zarówno badaczami, jak i praktykami, pracującymi na uniwersytecie i w klinice. Autorzy podjęli problem rozwoju samoświadomości, wpisujący się w szerszy nurt badań nad rozwojem poznania społecznego i jego źródeł, z perspektywy psychopatologii rozwojowej. Porównali zakres i sposoby przejawiania samoświadomości i świadomości innych osób przez dzieci zdrowe, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz dzieci z rozpoznanym zaburzeniem autystycznym.

ŹRÓDŁA ROZWOJU SPOŁECZNEGO – RELACYJNE CZY KONCEPTUALNE?

Autorzy podjęli w swoich badaniach problem rozwoju samoświadomości, który jest niezwykle trudny, w dużej mierze ze względu na trudności w projektowaniu badań w tym obszarze. Mimo to, w odniesieniu do wielu aspektów rozwoju samoświadomości (np. do czasowej relacji między pojawieniem się pojęcia własnej osoby i pojęcia innych osób czy do relacji między rozwojem samoświadomości i niektórych złożonych emocji) istnieje wśród badaczy zgoda (por. np. Schaffer, 2006). Jednak Hobson i współpracownicy przedstawiają odmienną perspektywę patrzenia na rozwój samoświadomości i ogólnie na wczesny rozwój społeczny i jego źródła.

Pierwszy rozdział, zatytułowany *Self-awareness in developmental perspective*, autorzy

poświęcili omówieniu problematyki rozwoju samoświadomości. Istotne w tym obszarze jest pytanie o relację między rozwojem poznawczym i emocjonalnym, w szczególności o zależność rozwojowe, a mianowicie: czy pewien poziom rozwoju poznawczego, umożliwiający wykształcenie pojęcia własnej osoby, jest konieczny do odczuwania tzw. emocji społecznych, takich jak poczucie winy, wstyd, zazdrość itp.? Wielu badaczy uważa, że tak jest w istocie (por. np. Clore, 1998; Schaffer, 2006). Innego zdania jest jednak P. Hobson ze współpracownikami. Uważają oni, że najpierw pojawiają się emocje społeczne, powstające w relacjach z innymi ludźmi, a dopiero potem wytwarzane jest pojęcie własnej osoby. Tezę tę autorzy rozważają także w świetle uzyskanych wyników badań nad przejawianiem się i rozumieniem emocji społecznych u dzieci z autyzmem. Drugie ważne pytanie dotyczy tego, jakie aspekty samoświadomości można wyróżnić i jak je można usytuować na kontinuum rozwojowym, a więc jakie są prerekwizyty pojęcia własnej osoby? Wśród trzech aspektów samoświadomości – cielesnego, społeczno-relacyjnego oraz refleksyjnego – szczególnie znaczenie autorzy przypisują aspektowi społeczno-relacyjnemu, zwracając uwagę na znaczenie relacyjności (*relatedness*), rozumianej jako tendencja do nawiązywania relacji z innymi. Twierdzą oni, że rozwój samoświadomości i pojęcia własnej osoby następuje w relacji z innymi osobami i przez spostrzeganie siebie w tej relacji (*perception of self-in-relation-to-others*). Autorzy podkreślają rolę zdolności do identyfikowania się z innymi osobami jako kluczową w rozwoju samoświadomości. Jednak – ich zdaniem – rozumienie innych jako osób posiadających umysł i jaźń (*self*) nie odbywa się przez analogię z rozumieniem samego siebie, jak twierdzi np. Michael Tomasello (2002) czy Paul Harris w teorii symulacji (za: Flavell, 1999), lecz przeciwnie – aby dokonanie takiej analogii było możliwe, konieczne jest uprzednie rozumienie innych jako osoby posiadające umysł i będące podmiotami (*understanding people-with-minds as selves*). A zatem to doświadczanie podmiotowości innych osób oraz identyfikowanie się z innymi i z ich stanami wewnętrznymi

(*attitudes*), które jest zarówno poznawcze, jak i motywacyjne oraz emocjonalne, jest – zdaniem autorów – kluczowe w rozwoju rozumienia własnej podmiotowości, samoświadomości i pojęcia własnej osoby.

Rozdział drugi – *Background and methodological approach* – przedstawia podłoże badań autorów oraz przyjętą przez nich metodologię. Warto podkreślić, że metodologia ta jest zróżnicowana – obejmuje zarówno pogłębione wywiady z rodzicami na temat przejawów społecznych emocji (takich jak duma, poczucie winy, zakłopotanie, wstyd) u ich dzieci, jak i wywiady z samymi dziećmi oraz sytuacje quasi-eksperymentalne, nakierowane na wywołanie i zaobserwowanie przejawów tych emocji. W badaniach brały udział dzieci z autyzmem w wieku od 6;5 do 16;7 lat (ich wiek umysłowy w zakresie inteligencji werbalnej wynosił od 2;7 do 15;9 lat). Każdorazowo do grupy dzieci z autyzmem dobierano grupę kontrolną (dzieci z niepełnosprawnością intelektualną), odpowiadającą grupie dzieci z autyzmem pod względem wieku chronologicznego i umysłowego.

W kolejnych rozdziałach (3–6) autorzy przedstawili wyniki własnych badań nad występowaniem przejawów samoświadomości (takich, jak np. przeżywanie emocji społecznych) u dzieci z diagnozą autyzmu lub bez takiej diagnozy. Rozdział 3 (*Parent interviews*) prezentuje dane zebrane na podstawie rozmów z rodzicami dzieci autystycznych. Rozmowy te pokazują, że dzieci oraz dorastające osoby z autyzmem cechują pewne ograniczenia w zakresie samoświadomości, zwłaszcza w aspekcie społeczno-relacyjnym (*personal relatedness*), przejawiającym się np. w emocjach społecznych. Stosunkowo rzadko rodzice wskazywali na istnienie u ich dzieci przejawów społecznych emocji, takich jak poczucie winy, zakłopotanie czy wstyd. Znacznie częściej natomiast rodzice obserwowali u swoich autystycznych dzieci przejawy współczucia, troski o innych, wrażliwości na nastroje innych oraz zazdrości. Dane te wskazują, że nie wszystkie aspekty samoświadomości i uczuć społecznych są u dzieci z autyzmem zaburzone. Do podobnych wniosków prowadzą wyniki badań przedstawione w kolejnych rozdziałach. W rozdziale 4 (*Describing*

pride and guilt) omówiono wyniki badania, w którym dzieci rozpoznawały zaprezentowane w nagraniu emocje dumy i poczucia winy oraz opisywały własne przeżycia związane z tymi emocjami. Wyniki te wskazują, że dzieci i dorastające osoby z autyzmem potrafiły na podobnym poziomie, co osoby bez autyzmu, rozpoznawać emocje dumy, poczucia winy i wstydu. Potrafiły także opisywać własne doświadczenia związane z dumą, a w mniejszym stopniu z poczuciem winy. Jednak charakterystyczną cechą opisów własnych emocji u osób z autyzmem była stosunkowo mała liczba odniesień do innych osób, co może wskazywać, że osoby z autyzmem nie spostrzegają takich emocji, jak duma i poczucie winy, w relacji do innych osób, a jedynie w odniesieniu do siebie, własnych osiągnięć i sytuacji przekroczenia norm. Rozdział 5 (*Manifesting pride, guilt and embarrassment/coyness*) rozszerza problematykę rozumienia przez dzieci emocji społecznych. W prezentowanych w tym rozdziale badaniach autorzy przyjęli odmienną metodologię, bazującą już nie na werbalnym opisywaniu własnych emocji przez dzieci, lecz na stawianiu ich w sytuacjach potencjalnie wywołujących te emocje i na obserwacji ich zachowania. Metodologia ta pozwala na zaobserwowanie przejawów emocji, które – choć obecne w zachowaniu dzieci – mogą być dla nich trudne do opisanego w sposób werbalny (jak w badaniach przedstawionych w rozdziale 4). Wyniki tego badania wskazują, że w sytuacjach wywołujących emocje obserwowano u wielu dzieci z autyzmem przejawy dumy. Z kolei przejawy innych emocji społecznych, takich jak poczucie winy i onieśmienie (*coyness*) obserwowano u znacznie mniejszej liczby dzieci z autyzmem. Ponadto przejawy tych emocji oceniane były jako bardziej nietypowe. Wyniki te wskazują więc – podobnie jak wyniki poprzedniego badania – że to wymiar relacyjności w samoświadomości, obecny szczególnie w odczuciu onieśmienia (gdy inni zwracają uwagę na daną osobę) i w poczuciu winy (gdy zachowanie danej osoby wyrządziło komuś krzywdę) jest szczególnie zaburzony w autyzmie. W rozdziale 6 (*Self-consciousness revisited*) autorzy podjęli kolejną próbę oceny stopnia, w jakim dzieci

z autyzmem doświadczają emocji wymagających rozwiniętej samoświadomości, takich jak zakłopotanie czy onieśmienie. Badania te przyniosły podobne wyniki, jak omówione powyżej. Ponadto autorzy zastosowali do oceny samoświadomości inną technikę, wymagającą od dziecka pozowania do zdjęcia. Przedstawione wyniki wskazują, że kiedy osoby z autyzmem pozowały do zdjęć, stosunkowo niewiele z nich wykazywało osobiste (*personal*) formy samoświadomości. Przykładowo, zarówno patrząc w kierunku obiektywu, jak i odwracając wzrok, ich spojrzenia były charakteryzowane jako „puste” (*blank look*), a cała mowa ciała nie wyrażała świadomości, że jest się w centrum uwagi osoby robiącej zdjęcie.

Ostatni, 7 rozdział, zatytułowany *The place of self in development*, stanowi podsumowanie przedstawionych w rozdziałach 3–6 badań oraz ich końcową interpretację. Główna teza, jaką postulują autorzy na podstawie wyników zarówno tych, jak i innych badań w tym obszarze, dotyczy źródeł rozwoju poznania społecznego i rozumienia stanów mentalnych innych osób. Hobson i współpracownicy podejmują polemikę z autorami, którzy uznają rozwój reprezentacyjnej teorii umysłu za klucz do rozumienia przez dziecko stanów mentalnych innych osób (przegląd koncepcji teorii umysłu zob. np. Białecka-Pikul, 2002). Wpisują się oni raczej w nurt relacyjny (*relational*) niż konceptualny (zwracają na to także uwagę Müller i współpracownicy w swoim komentarzu do omawianego tekstu; 2006) i postulują, że kluczowe znaczenie dla rozwoju samoświadomości oraz rozumienia siebie jako osoby zajmującej odmienną pozycję w ramach wzajemnych stosunków ja–inni ma umiejętność identyfikowania się z innymi osobami oraz z ich stanami wewnętrznymi (*attitudes*). Proces identyfikacji – zdaniem autorów – pozwala zintegrować i wyjaśnić dane na temat szczególnych właściwości wczesnych relacji dziecka z osobami w jego otoczeniu, takich jak: zdolność dzieci pod koniec pierwszego roku życia do wskazywania przedmiotów innym osobom; umiejętność dzielania uwagi; zdolność do angażowania się w proces odniesienia społecznego; uczestniczenie w naprzemiennych wzorcach komunikacyjnych; pojawienie się

w połowie drugiego roku życia umiejętności odnoszenia się do własnych odniesień do świata zewnętrznego, co znajduje wyraz w zabawie symbolicznej; pojawienie się pojęcia siebie oraz innych osób jako istot posiadających umysł; a także dane na temat zaburzeń w tych obszarach u dzieci z autyzmem. Zdaniem autorów, to właśnie brak umiejętności identyfikowania się z innymi i zaburzenie spostrzegania siebie w relacji z innymi „czynią autyzm tym, czym on jest” (s. 131).

Odwoływanie się do pojęcia identyfikacji krytykują w komentarzu do omawianego tekstu Müller, Carpendale, Bibok i Racine (*Subjectivity, identification and differentiation: key issues in early social development. Commentary*). Uważają oni, że samo pojęcie relacyjności, zwłaszcza w odniesieniu do odbierania emocji w relacji dziecka i opiekuna, w wystarczający sposób wyjaśnia wczesny rozwój społeczny. Jednak – moim zdaniem – pojęcie identyfikacji jest przydatne w wyjaśnianiu opisanych powyżej umiejętności dziecka związanych z właściwościami jego wczesnych relacji z osobami w otoczeniu. Można natomiast postulować inny – niż proponuje Hobson ze współpracownikami – przebieg tego procesu. Wartościową i przekonującą propozycję w tym zakresie przedstawił M. Tomasello (2002). Mianowicie uważa, że dziecko najpierw spostrzega siebie jako istotę intencjonalną i dopiero dzięki temu jest w stanie rozumieć także inne osoby jako istoty intencjonalne, a więc jako podmioty działania oraz osoby posiadające umysł i różne stany wewnętrzne (a zatem przedstawia odmienny kierunek rozwoju niż Hobson). Jest to kluczowa różnica w obu podejściach. Warto jednak zwrócić uwagę, że zarówno Hobson i współpracownicy, jak i Tomasello rozumieją identyfikację jako przystosowanie biologiczne, charakterystyczne dla gatunku ludzkiego. Także implikacje wypływające z istnienia tego przystosowania są w obu koncepcjach podobne. Hobson i współpracownicy przedstawiają te implikacje na przykładzie rozumienia i przejawiania emocji społecznych. Autorzy uważają, że brak umiejętności identyfikowania się z innymi osobami i z ich nastawieniami do świata, siebie i innych osób uniemożliwia osobom z autyzmem zrozumienie przeżyć innych osób, a także własnych

emocji w odniesieniu do innych ludzi. Tym, co jest dostępne bez procesu identyfikacji, są pewne zewnętrzne aspekty emocji, takie jak wyraz mimiczny, zewnętrzne zdarzenia wywołujące emocje czy etykiety werbalne. Dla Tomasella (2002) brak umiejętności identyfikowania się z innymi ludźmi uniemożliwia (lub znacznie utrudnia) uczenie się od innych osób i rozumienie tego, co zewnętrze nieobserwowalne i co jest związane ze stanami wewnętrznymi innych osób.

ZAKOŃCZENIE

Przedstawione przez Hobsona i współpracowników badania mają niewątpliwą wartość także dla teorii emocji oraz dla rozumienia relacji między emocjami a zdolnościami poznawczymi. Autorzy proponują bowiem wyróżnienie trzech rodzajów emocji społecznych, w zależności od wymaganego przez nie poziomu samoświadomości i relacyjności (*relatedness*). Pierwsza grupa obejmuje emocje, które wymagają identyfikacji z innymi osobami i ich nastawieniami oraz nakierowanej na siebie relacyjnej samoświadomości (a więc świadomości siebie i tego, że inni kierują na mnie swoją uwagę i jakoś się do mnie ustosunkowują). Przykładem takiej emocji może być onieśmienie czy też poczucie winy, spowodowane wyrządzeniem krzywdy innej osobie. Druga grupa to emocje, które w nieco mniejszym stopniu wymagają samoświadomości relacyjnej, jak np. duma. Emocja ta zazwyczaj pojawia się w kontekście relacyjnym, interpersonalnym, ale może też być obecna (co było charakterystyczne dla dzieci z autyzmem) w stosunku do własnych osiągnięć bez odniesień do obecności i nastawień innych osób w stosunku do siebie. Trzecia grupa emocji społecznych, do której autorzy zaliczają np. zazdrość, umieszczona jest, ich zdaniem, na osobnej linii rozwojowej i jest związana bardziej z relacją przywiązania, która nie wymaga relacyjnej samoświadomości.

Podsumowując, przedstawione przez Hobsona i współpracowników badania pozwalają w nieco odmienny (w porównaniu z propozycjami badaczy teorii umysłu) sposób spojrzeć na wczesny rozwój poznania społecznego, zwraca-

jąc szczególną uwagę na znaczenie relacyjności, rozumianej jako tendencja do nawiązywania relacji z innymi osobami i postrzegania siebie w relacji z innymi (*perception of self-in-relation-to-others*). Zubożone doświadczenia w zakresie tak rozumianej relacyjności u dzieci z autyzmem w znacznym stopniu utrudniają im wypracowanie pojęcia siebie i innych osób oraz przeżywanie

emocji społecznych w relacji do innych ludzi. Z drugiej strony brak zaburzeń w tym zakresie pozwala na rozwijanie całego bogactwa relacji z innymi osobami i korzystanie z tych doświadczeń zarówno w budowaniu pojęcia własnej osoby, jak i w tworzeniu pojęć innych ludzi jako osób posiadających umysł (a więc budowanie rozwiniętej, konceptualnej teorii umysłu).

BIBLIOGRAFIA

- Bialecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Clore G.L. (1998), Dlaczego emocje wymagają procesów poznawczych [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flavell J.H. (1999), Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Reviews of Psychology*, 50, 21–45.
- Müller U., Carpendale J.I.M., Bibok M., Racine T.P. (2006), Subjectivity, identification and differentiation: key issues in early social development. Commentary. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(2).
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.